

Scheuerl, Hans

Hochschuldidaktik - Notwendigkeiten und Aufgaben

Stock, Hans [Hrsg.]: Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen. Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1969, S. 21-39. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 8)



Quellenangabe/ Citation:

Scheuerl, Hans: Hochschuldidaktik - Notwendigkeiten und Aufgaben - In: Stock, Hans [Hrsg.]: Hochschuldidaktik. Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen. Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1969, S. 21-39 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-233734 - DOI: 10.25656/01:23373

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-233734>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23373>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

8. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

8. Beiheft

Hochschuldidaktik

Bericht über den 7. Pädagogischen Hochschultag
vom 13. bis 16. Oktober 1968 in Bremen

Herausgegeben
von Hans Stock
unter Mitarbeit von Dieter Brodtmann

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers: Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43.

Anschrift der Schriftleitung: Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstr. 72b.

Anschriften der anderen Herausgeber: Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstr. 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, 775 Konstanz, Jakobstr. 45; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstr. 19; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg 62, Kiwittsmoor 55; Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von Esmarch-Str. 91; Prof. Dr. Peter Martin Roeder, 2 Hamburg 66, Parkberg 24; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46.

Anschriften der Autoren dieses Heftes: Prof. Dr. Pola Andriessens, 34 Göttingen, Nikolausberger Weg 63; Dieter Brodtmann, 34 Göttingen, Waldweg 26; Prof. Dr. Theo Dietrich, 28 Bremen-Lesum, Lesmonasträße 42; Prof. Dr. Eberhard Groß, 63 Gießen, Karl-Glöckner-Sträße 21; Prof. Dr. Job Günter Klink, 28 Bremen, Pädagogische Hochschule; Prof. Dr. Klaus Mollenhauer, 23 Kiel, Eckernförde Allee 90; Prof. Dr. Thilo Ramm, 63 Gießen, Licher Sträße 74; Prof. Dr. Aloysius Regenbrecht, 44 Münster, Neuheim 22 a; Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönsträße 72 b; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 2 Hamburg 55, Bockhorst 46; Prof. Dr. Alfons Otto Schorb, 8 München 22, Ludwigsträße 16; Prof. Dr. Wolfgang Schulenberg, 29 Oldenburg, Gordeler Weg 11; Prof. Dr. Hans Stock, 34 Göttingen, Münchhausensträße 12; Senator für das Bildungswesen, M. Thape, für die Freie Hansestadt Bremen, 28 Bremen; Prof. Dr. Peter G. Thielen, 5213 Spich über Troisdorf, Im Bruch 3; Prof. Dr. Thure von Uexküll, 79 Ulm, Steinhovelsträße 9.

Berichterstatter: Päd. Assist. Alfred Ammen, 29 Oldenburg, Fröbelsträße 31; Dr. Hans-Werner Baumann, 35 Kassel, Helfensteinsträße 48; Dieter Brodtmann, M.A., Studienleiter, 341 Northeim, Friedrichsträße 16; Dozent Joachim Engel, 28 Bremen, Ottilie-Hoffmann-Sträße 40; Dozent Nikolaus Harders, 2875 Ganderkesee, Landwehr; Päd. Assist. Axel Harmsen, 34 Göttingen, Paulinersträße 8; Dr. Waltraut Kerber-Ganse, Päd. Assist., 3406 Bovenden, Am Weinberg 8; Päd. Assist. Peter Klose, 34 Göttingen, von-Bar-Sträße 25; Päd. Assist. Dipl.-Psych. Christiane Kramer, 34 Göttingen, Stauffenberg-ring 1; Päd. Assist. Jürgen Krüger, 34 Göttingen-Geismar, Stellwanne 11; apl. Dozent Dr. Max Liedtke, 34 Göttingen-Geismar, Tegeler Weg 47; Studienleiterin Doris Marquardt, 34 Göttingen, Ewaldsträße 95; Dr. Arnim Riedl, 5201 Menden/Rhld., Johannessträße 25; Päd. Assist. Dipl.-Psych. Erika Voigt, 34 Göttingen, Plancksträße 2a.

Inhalt

Geleitwort	. . . . .	7
Vorwort	. . . . .	9
Tagungsplan	. . . . .	11
HANS STOCK	Eröffnungsansprache	13
HANS SCHEUERL	Hochschuldidaktik — Notwendigkeiten und Aufgaben	21
ALOYSIUS REGENBRECHT	Notwendigkeit und Aufgaben hochschuldidaktischer Reformen	41
Diskussionsbericht	. . . . .	57
DIETER OELSCHLÄGEL	Hochschulstruktur und Hochschuldidaktik	59
KLAUS MOLLENHAUER	Zum Problem der Hochschuldidaktik — Thesen zu ihrer Theorie	61
Diskussionsbericht	. . . . .	65
WOLFGANG SCHEIBE	Akademische Arbeitsformen und ihre Effektivität	67
Diskussionsbericht	. . . . .	83
ALFONS OTTO SCHORB	Technische Medien und Arbeitsmittel im Hochschulunterricht	87
Diskussionsbericht	. . . . .	99
JOB-GÜNTER KLINK	Studium zwischen Planung und Freiheit	101
Diskussionsbericht	. . . . .	121
PETER G. THIELEN	Probleme des ersten Studiensemesters	125
POLA ANDRIESENS/ ERIKA VOIGT	Studienbeginn und Studienverlauf im Urteil der Examensabsolventen des Sommersemesters 1968 an der Pädagogischen Hochschule Göttingen	135
Diskussionsbericht	. . . . .	137
WOLFGANG SCHULENBERG	Spezialisierung und interdisziplinäre Zusammenarbeit in Lehre und Forschung	139
Diskussionsbericht	. . . . .	157
EBERHARD GROSS	Die Integration der empirischen pädagogischen Forschung in den Studiengang	161
Diskussionsbericht	. . . . .	173

THILO RAMM	Die Praxis als Motivation des rechtswissenschaftlichen Studiums	177
THURE VON UEXKÜLL	Praxis als Motivationsfeld des Medizin-Studiums	185
THEO DIETRICH	Die Praxis als Motivationsfeld wissenschaftlicher Studien in der Pädagogik	197
Diskussionsbericht	. . . . .	211
HANS STOCK	Die Konferenz der Pädagogischen Hochschulen — Überlieferung und Aufgabe	213
Entschließung des Hochschultages	. . . . .	223

Hochschuldidaktik — Notwendigkeiten und Aufgaben

Das Wort „Hochschuldidaktik“ ist eine Kennmarke geworden, unter der sich heute vielerlei verschiedenartige Absichten, Bestrebungen, Veränderungstendenzen und kritische Selbstquälereien treffen. Die Vielfalt und der Gegensatzreichtum aller dieser Bemühungen bringen die Gefahr mit sich, daß das Wort „Hochschuldidaktik“ zum Mode- und Schlagwort wird, unter dem sich jedermann etwas anderes vorzustellen vermag — von kleinen, fachinternen methodischen Reformen im Seminarbetrieb bis in die weitesten Felder alles dessen, was auch nur von ungefähr irgend etwas mit Hochschule und Hochschulpolitik zu tun hat. Alle Welt führt das Wort heute im Munde; schlechthin alles kann „Hochschuldidaktik“ genannt werden; und aus dem Kennwort wird eine billige Münze, die manch einer ohne jede kritische Qual oder Hemmung weitergibt, weil es „chic“ ist und das Prestige hebt. Weise Gremien können stunden- und tagelang diskutieren, ohne auch nur über den Gegenstand einig zu sein.

Da nun im Kreise der Pädagogischen Hochschulen didaktische Probleme schon verhältnismäßig länger als an den Universitäten diskutiert worden sind, möchte ich mit meinem Einleitungsvortrag versuchen, einige Grundmuster, die in der zurückliegenden Diskussion schon angelegt sind, hervorzuheben und nachzuzeichnen, um ihre wichtigsten Linien dann in unsere spezielle Thematik herein zu verlängern. Ich referiere dabei nur, was mindestens im Ansatz schon anderswo gesagt worden ist und hier nur aktualisiert und der Vergeßlichkeit entrissen werden soll. Originalität gehört nicht zu meinen Absichten.

In der Reihe der Pädagogischen Hochschultage befassen wir uns heute zum dritten Mal mit einem didaktischen Thema: „Didaktik in der Lehrerbildung“ hieß 1959 der 4. Pädagogische Hochschultag in Tübingen; und „Das Problem der Didaktik“ stand als Überschrift über dem 5. Pädagogischen Hochschultag von 1962 in Trier. In Tübingen wurde zunächst von JOSEF DERBOLAV der „Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik“ unternommen¹⁾. Wer heute Ähnliches wagen wollte — und das läge angesichts der eingangs angedeuteten Begriffsverwirrung ja durchaus nahe —, der müßte wohl von Anfang an vorsichtiger sein: Angesichts des Standes gegenwärtiger wissenschaftstheoretischer Diskussion, wie sie in jüngeren Jahren zunehmend auch in die erziehungstheoretischen Erörterungen Eingang gefunden hat, dürfte man, was damals entwickelt wurde, heute wohl kaum noch im strengen Sinne als „Grundlegung“ ausgeben; man müßte es vielmehr strukturell wohl deklarieren als *einen* von verschiedenen möglichen philosophischen Deutungsversuchen für ein bestimmtes didaktisches Normverständnis. Auch ist inzwischen während des vergangenen Jahrzehnts der didaktische Gesichtspunkt von Einzelnen und Gruppen, in Verbänden und Arbeitskreisen, auf Tagungen, in Kommissionen und Publikationen

an so vielen Stellen in unserem Wissenschafts- und Hochschulbetrieb mindestens verbal ins Bewußtsein gehoben worden und hat dabei so viele divergierende, kontroverse oder auch völlig disparate Auslegungen und Deutungen erfahren, daß man wohl ehrlicherwise von „der“ Didaktik im Singular kaum noch irgendwo ohne Mißverständnisse reden kann.

Der nächste Schritt für den, der hier etwas ändern und weiterkommen will, mußte daher plausiblermaßen eine „Strukturanalyse des didaktischen Feldes“ sein, eine Analyse, die Bestehendes und Überkommenes, mit dem wir uns auseinanderzusetzen haben, ebenso mit einbeschließt wie Setzungen, Zielvorstellungen und Veränderungstendenzen. WOLFGANG KLAFKI hatte genau diesen nächsten Schritt in Trier konsequent getan²⁾. Und neben ihm gab es in denselben Jahren eine breite didaktische Diskussion, aus der ich neben KLAFKI hier in bewußter Verkürzung nur noch einen bedeutsamen Ansatz hinweisend erwähnen möchte: Die Berliner Didaktikerguppe um PAUL HEIMANN, GUNTER OTTO und WOLFGANG SCHULZ, die etwa gleichzeitig mit KLAFKI, aber von einer anderen Position aus, zunächst unabhängig, später eine Zeitlang in polemischer Abhebung, schließlich aber doch in partieller Ergänzung und im Einvernehmen mit KLAFKI einen vergleichbaren Weg einschlug. KARL ERNST NIPKOW hat erst kürzlich in der Zeitschrift für Pädagogik diesen beiden Positionen, ihren Parallelen, Ergänzungen und Gegensätzen ebenso wie dem beiderseits dahinterstehenden Theoriebegriff nachgespürt und über die Diskussionslage zusammenfassend berichtet³⁾. Ersparen wir uns daher jetzt nähere Einzelheiten.

Worauf es uns ankommt, ist etwas anderes: Schon bei den ersten Schritten von der philosophierenden Selbstauslegung eines bildungstheoretischen Normenhorizontes hinüber in das weite und gemischte Feld des Lehr- und Lerngeschehens und des inhaltlichen Aufbaus unserer pädagogischen Institutionen mußten Zweifel aufkommen zwar nicht an der Kompetenz, wohl aber an der *alleinigen* Kompetenz des Pädagogen für didaktische Fragen:

Didaktik — das haben seit Jahren nahezu alle darauf bezogenen Beobachtungen, Analysen und Diskussionen ergeben — ist weniger eine Spezialdisziplin als ein Kooperationsfeld. Wahrscheinlich wird man ihren Aufgaben am besten gerecht, wenn man in ihr beides zugleich erkennt: Ein Feld, auf dem viele Kräfte agieren, darunter *auch* Wissenschaften, auch Erziehungs- und Sachwissenschaften; — und von einem gewissen Bewußtseinsgrad ab dann zusätzlich *auch* noch eine erziehungswissenschaftliche Spezialdisziplin oder eine thematische Spezialisierung, die eben dieses gemischte Kooperationsfeld in seinen Zielen, Inhalten, Bedingungen und Wirkungen aufzuklären, seine Strukturen bewußt zu machen und unter kritische Kontrolle zu bringen sucht.

Die Analyse der Strukturen dieses Feldes, auf dem so vielerlei Kompetenzen miteinander in Reibung kommen, ist primär eine erziehungswissenschaftliche Frage. Doch wird der Erziehungswissenschaftler allein über gewisse Elementaria hinaus nur zu Leerformeln oder zu informationsarmen und wenig hilfreichen Allgemeinheiten kommen, wenn er die Inhalte, wenn er das „Was“ der

Lehr- und Aneignungsprozesse, um die es da geht, dem Belieben überläßt oder als etwas ungeprüft Hinzunehmendes, vielleicht sogar willkürlich Setzbares nicht hinlänglich ernstnimmt.

Wenn ich recht sehe, stimmen auch in dieser Allgemeinaussage, die selber freilich nur formalen und noch nicht inhaltlichen Charakter hat, noch so verschiedenartige Positionen überein wie

- die von ERICH WENIGER vertretene didaktische Richtung mit ihrem „geisteswissenschaftlich-bildungstheoretischen“ Ansatzpunkt⁴),
- deren Modifikation, Weiterentwicklung und Systematisierung durch WOLFGANG KLAFFKI⁵),
- THEODOR WILHELMS Kritik gerade an diesem „bildungstheoretischen“ Einstieg, der bei ihm durch die Frage nach der optimalen Lehr- und Lernbarkeit und der „Lehrgangsgerechtigkeit“ von Sachverhalten ersetzt werden soll⁶),
- und schließlich auch das aus ganz anderen Ursprüngen stammende Programm einer „Curriculum-Revision“, wie es von SAUL B. ROBINSON und seiner Gruppe gefordert wird⁷).

Das „Was“ spielt also nach mindestens weitgehender Übereinkunft eine fundamentale und sogar konstitutive Rolle in allen didaktischen Bemühungen oder sollte es spielen. Bezeichnenderweise stand denn auch auf einem vor knapp vierzehn Tagen veranstalteten Berliner Hochschultag über „Hochschuldidaktik“ im Mittelpunkt einer recht lebhaften Plenardiskussion die Frage, wer denn nun eigentlich für die Bestimmung der Ziele und Inhalte zuständig sei oder sein sollte, und nach welchen Kriterien diese Bestimmung sich richten solle. Gesellschaftliche Mächte, politische und wirtschaftliche Instanzen ebenso wie Wissenschaften von verschiedenerlei Art und Struktur müssen hier offenbar kooperieren und sich gemeinsam an dem didaktischen Gedankengang beteiligen.

Didaktik erfüllt damit (oder sollte damit erfüllen) eine Brückenfunktion: Auf wissenschaftlicher Ebene ist es die Brücke zwischen jenen Disziplinen oder Forschungsaspekten, die die Genese des aufwachsenden, lernenden Menschen und deren Bedingungen beschreiben (also den anthropologischen, sozial- und erziehungswissenschaftlichen Disziplinen), und jenen anderen, die die Inhalte klären, in die oder in deren Beherrschung der Lernende mit didaktischer Hilfe eingeführt wird (also den sog. „Sachwissenschaften“). Beides durchgittert sich wie ein Koordinatennetz und muß sich durchgittern, wenn wir zu beiderseits akzeptablen Aussagen kommen wollen.

Angeichts dieses simplen Tatbestands ist es kein Zufall, daß die Didaktik in unserem Hochschulbetrieb, jedenfalls an den Universitäten bisher zunächst im wörtlichen Sinne „zwischen den Stühlen“ sitzt: zwischen den Lehrstühlen für die verschiedenen Sachbereiche und den erziehungswissenschaftlichen Lehrstühlen. Auch das institutionelle Korsett eigener didaktischer Lehrstühle, wie wir sie an den Pädagogischen Hochschulen seit langem haben, oder wie sie für Universitä-

ten von verschiedenen Seiten nun zunehmend auch gefordert werden, kann die Didaktik als solche noch nicht aus dem Dilemma ihrer Doppelstellung und Brückenfunktion befreien:

Soll sie sich weiterentwickeln zu größerer Selbständigkeit, um wissenschaftliche Ansprüche dereinst auch wirklich überall erfüllen zu können, so kann sie nur von beiden Seiten, von den Erziehungs- und Sachwissenschaften gemeinsam vorangetrieben werden; und jeder Seite müßte eigentlich die gegenüberliegende dauernd mit im Blick haben und mit umfassen.

Das ist die Schwierigkeit. Doch wem sage ich das? Wer immer in unserem Kreise mit didaktischen Lehr- und Forschungsaufgaben betraut ist, spürt die Last dieses doppelseitigen Anspruchs. Eigentlich ist immer zugleich Teamarbeit und inmitten der Teams dann wieder bei jedem einzelnen Personalunion der sach- und der erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkte vorausgesetzt, wenn auf didaktischem Feld wirklich wissenschaftlich stichhaltige Analysen und Urteile zustande kommen sollen. Wen wundert da noch die Verbreitung eines teils fröhlichen, teils gequälten Dilettantismus?

Ist dies aber schon für die Didaktik unserer Schulen mit ihrer mehr als dreihundertjährigen Tradition ein derart kompliziertes Geschäft, so steigern sich die Beklemmungen, wenn wir das Gesagte nun auf die erst seit ein paar Jahren überhaupt als eigene Aufgabe entdeckte „Hochschuldidaktik“ übertragen wollen: Was können, was wollen wir darunter verstehen?

Wie alle Didaktik, wie auch Pädagogik und viele andere auf die griechische Endsilbe -ik lautende Sammelbezeichnungen, meint das Wort zugleich einen Vollzug und das Bewußtsein oder die Theorie dieses Vollzuges. Bei Hochschuldidaktik geht es zunächst summarisch um nicht weniger als den Vollzug alles dessen und die Reflexion über alles das, was wir selber im Lehr- und Forschungsbetrieb unserer Hochschulen unseren studierenden Schülern und unserem Nachwuchs anregend, übend, beratend, prüfend und helfend antun oder verweigern; und dies alles in sämtlichen Disziplinen, seien sie geistes-, natur- oder sozialwissenschaftlich, seien sie Grund- oder Hilfswissenschaften, Haupt-, Neben-, Wahlfächer oder was immer an solchen klassifizierenden Relationsbegriffen sonst gerade zufällig passend sein mag. Jeder Ort, an dem studiert wird, jede Form, in der hochschulmäßiges Lehren und Lernen geschieht, hat eine didaktische Seite.

Könnte nun „Hochschuldidaktik“ auch eine eigene wissenschaftliche Disziplin oder thematische Spezialforschung sein oder werden? Der Kosmos aller Wissenschaften samt deren Selbstdarstellung käme ins Spiel (wobei ich mir nicht einmal sicher bin, ob es sich überhaupt um einen „Kosmos“ handelt). Hochschuldidaktik müßte sich als Superwissenschaft von der Selbstdarstellung und vom Lehraufbau aller Wissenschaften etablieren. Eine ungeheure Verführung und Faszination für Phantasten!

„Über den Kosmos der Wissenschaften schlechthin“ kann man nach einem trefflichen Wort ARNOLD GEHLENS „nur dilettantisch reden“⁸⁾. Und wenn ich die

Zeichen der Zeit recht verstehe, will „Hochschuldidaktik“, wo immer sie sich in jüngeren Jahren von einzelnen wie von Gruppen, von studentischer wie von professoraler Seite als Gesichtspunkt und Forderung in den Vordergrund drängt, zwar didaktische Untersuchungen und Besinnungen im Hochschulbereich anregen, aber gerade dies *nicht* sein: in den Verdacht, eine Superwissenschaft oder eine superwissenschaftliche Norm-Instanz abgeben zu wollen, möchte sie am allerwenigsten kommen.

Was will und was könnte sie dann sein? „Strukturanalyse des didaktischen Feldes“ auf einer bestimmten Stufe unseres Bildungswesens? Also eine Spezialisierung der allgemeinen didaktischen Fragestellungen, wie sie in der pädagogischen Diskussion und auf unseren früheren Hochschultagen schon entwickelt sind, nun endlich auch auf den besonderen, uns selber betreffenden Hochschulbereich? Das klingt plausibel.

Nur: in welchem Verhältnis stehen hier Allgemeines und Besonderes? Schon auf dem Trierer Hochschultag wurde es mehrfach deutlich, daß das Verhältnis der besonderen Didaktiken zur allgemeinen Didaktik kein solches der einfachen Ableitbarkeit sein könne, kein einfaches Auf und Ab von Induktionen und Deduktionen. Jede besondere Didaktik — also auch die Didaktik der Hochschulstufe ebenso wie die didaktische Selbstdarstellung der verschiedenen fachwissenschaftlichen Disziplinen — hat vielmehr ihre eigene Substanz, die bei allen durchgehenden und gemeinsamen Fragen als solche eben nicht aus den allgemeineren pädagogischen Gesichtspunkten ableitbar ist. Und erst vermöge eben dieser Eigensubstanz kann sie zu der erziehungswissenschaftlichen Disziplin der allgemeinen Didaktik sinnvoll in das Verhältnis eines Gesprächs zwischen gleichberechtigten Partnern und Sachwaltern eintreten, die sich gegenseitig etwas zu sagen haben; in ein Gespräch, das grundsätzlich nicht abgeschlossen werden kann oder sollte⁹⁾.

Nun kann die Substanz, die durch die jeweilige Selbstdarstellung der verschiedenen Fachwissenschaften in das hochschuldidaktische Gespräch eingebracht werden muß, nicht Sache meines Referates sein. Sie muß von diesen Disziplinen und ihren Kennern selbst vorgetragen und einer rational verständlichen öffentlichen Zieldiskussion zugänglich gemacht werden. Vielleicht wird dies ja z. T. in unseren Arbeits- und Fachgruppen geschehen.

Aber Maßstäbe und Kriterien dafür, ob die Selbstdarstellung der Wissenschaften in ihrer Lehre besser oder schlechter gelingt, sollten sich schon aus der bisherigen allgemeindidaktischen Diskussion wenigstens ansatzweise gewinnen lassen. Dies könnte einer der Erträge unserer Tagung werden. Und an gewisse Klärungen sollten wir uns halten, wenn nicht auf hochschuldidaktischer Diskussionsebene dieselben Verwirrungen und Mißverständnisse noch einmal wiederholt werden sollen, die wir in der schul- und bildungstheoretischen Diskussion — hoffentlich! — hinter uns haben:

Zunächst hat der Pädagogische Hochschultag von Trier 1962 das Verdienst, Umfang und mögliche Auslegungen des Begriffs der Didaktik wenigstens ter-

minologisch einigermaßen geklärt zu haben. Didaktik hat danach einen weiteren und mehrere engere Begriffsumfänge, die aber nicht wie konzentrische Kreise ineinandergelegt sind, sondern sich mit jeweils durchaus inkongruenten Richtungsakzenten verengen:

- Im weitesten Sinne kann man Didaktik verstehen als „*Lehre vom Lehren und Lernen*“ überhaupt;
- in einem schon etwas verengten, weil auf ein bestimmtes Verständnis dieser Prozesse sich festlegenden Umfang wird Didaktik mit „*Bildungslehre*“ identifiziert;
- eine noch etwas weitergehende, dabei weniger einseitig akzentuierte, formellere Einengung begrenzt den Begriff der Didaktik auf „*Unterrichtslehre*“;
- und ein nochmals begrenzter Begriffsgebrauch hebt dann im Schnitt durch diese sich verengenden Unterscheidungen hindurch die jeweils inhaltliche Seite von der methodischen ab und reserviert den Begriff der Didaktik (im Gegensatz zu dem der Methodik) für die „*Theorie der Lehr- und Lerninhalte*“ (bzw. der Bildungs- oder Unterrichtsinhalte), also expressis verbis für die Frage nach dem „Was“, nicht primär nach dem „Wie“ des Lehrens und Lernens.

Eine terminologische Einigung über den Wortgebrauch etwa in dem Sinne, daß nun alle Welt nur noch die eine der eben genannten Begriffsvarianten für die allein legitimierte ansähe, ist — wenn ich recht sehe — weder in Trier für unseren Kreis noch in der Literatur zustandegekommen. Sie wird wohl auch kaum noch zustandekommen. Es wäre aber schon viel wert, wenn bei literarischen und mündlichen Diskussionen dem jeweiligen Kontext eindeutig zu entnehmen wäre, welche der Varianten jeweils gemeint ist. Diese Forderung ist wohl nicht mehr als recht und billig und gilt sowohl für allgemeindidaktische wie für spezialdidaktische Erörterungen, seien es nun Fach-, Bereichs- oder Stufendidaktiken. Sie gilt also auch für Hochschuldidaktik, deren Umfänge und Akzente sich danach auffassen ließen als

1. entweder die Lehre (oder sagen wir zunächst vorsichtiger: die die Vollzüge bewußtmachende Reflexion) vom *hochschulmäßigen Lehren und Lernen*; also ganz global die Lehre von den inhaltlichen wie methodischen, personalen wie institutionellen Voraussetzungen, Bedingungen und Zielen eines vernünftigen wissenschaftlichen Studiums; oder
2. inmitten aller Studien und durch sie hindurch die Lehre oder Reflexion über Ziele, Normen, Voraussetzungen und Bedingungen akademischer „*Bildung*“; oder
3. eine akademische „*Unterrichtslehre*“, also eine Beschreibung, Kritik und Kontrolle der organisierten *Lehr- und Lernformen*, wie sie sich in Hochschulinstitutionen vollziehen; oder schließlich
4. die Theorie oder doch das Vollzugsbewußtsein vom *inhaltlichen Aufbau* der Studien und Lehrangebote, wie er durch Studien- und Prüfungsordnungen (aber nicht nur durch sie) geregelt und institutionalisiert ist.

Über alle diese Spielarten von Hochschuldidaktik läßt sich sinnvoll sprechen, sofern man sich einig ist, über welche man spricht oder in welche Relation man

sie zueinander und zu den allgemeineren Fragen der Hochschulstruktur und der Hochschulpolitik bringen will. Ich muß mich auf einige hinweisende Bemerkungen über die Problematik und die Aufgabenbereiche beschränken, die mit jeder dieser Abgrenzungen eingekreist werden:

1. Hochschuldidaktik als Lehre oder Vollzugsbewußtsein vom hochschulmäßigen Lehren und Lernen im weitesten Sinn:

Hier geht es um das generelle Problem des rechten Studierens und der optimalen Bedingungen und Hilfen dafür von seiten der Institution, der Lehrpersonen und der Lehrangebote.

Doch was heißt „rechtes Studieren“? Und welches sind dafür die optimalen Hilfen?

Unversehens stehen wir vor dem berüchtigten Problem der sogenannten „Verschulung“. Eigentlich ein paradoxer Begriff, wenn wir uns erinnern, daß das Wort Schule ursprünglich „Muße“ heißt. Doch mit der Etymologie ist es hoffnungslos. Unsere Worte haben sich alle verkehrt:

Schule und Studium sind durch ehrwürdige Tradition schon seit langem eifersüchtig auseinandergehalten worden. Weder die freieren Arbeitsformen mit einem Hauch von Wissenschaftlichkeit, wie man sie seit Jahren für die Oberstufen unserer Gymnasien propagiert und hier und da wohl auch wirklich versucht hat; noch die strengeren, strafferen, schulähnlicheren Kurse und Übungen des ersten Studienjahres, die sich in vielen Disziplinen und Studiengängen vor allem angesichts des Massenbetriebs unweigerlich einzuspielen beginnen; weder die Idee einer „Studienschule“ oder „Studienstufe“ innerhalb des Schulbereichs; noch die Organisationspläne für ein verselbständigtes college-artiges Zwischenstück jenseits der Schule — haben bisher, soweit ich sehe, jene stufenartige Abhebung zwischen Schule und Studium grundsätzlich außer Kraft gesetzt, obwohl es strukturell doch auf beiden Seiten um wissenschaftsbezogene Lernprozesse geht.

Hochschuldidaktik — in welchem Sinne auch immer verstanden — hat es nach dem Stand unserer Dinge aber primär nicht mit „Schülern“ zu tun, sondern mit schon selbstverantwortlichen, erwachsenen Menschen, mit Subjekten, die ihr eigenes Studium betreiben. Das gilt allgemein als ihre erste stufenspezifische Prämisse.

Was ich sage, klingt vielleicht idealistisch und erinnert ein bißchen an den berühmten HUMBOLDTSchen Satz von dem durch gute Schule so vorbereiteten Gemüt, das nun „die Wissenschaft von selbst“ ergreift¹⁰). Doch soviel Skepsis auch angebracht ist, so viele Enttäuschungen es immer geben mag: diese Zumutung und diese Erwartung dürfen wir wohl niemals fallen lassen, weil nach einem bekannten pädagogischen Grundaxiom die Erwartungen, die jemand auf

sich gerichtet sieht, mit zu den Bedingungen seiner Leistungsfähigkeit und Bildsamkeit selbst gehören. Wir müssen mündige Studenten voraussetzen, wenn wir sie haben wollen.

Es wäre sicherlich falsch — und zwar von Grund auf und schon im allerersten Ansatz falsch und verhängnisvoll —, wenn wir eine Hochschuldidaktik verträten oder zuließen, in der vielleicht wegen realistischer schlechter Erfahrungen hochschulmäßiges Lehren und Lernen von vornherein reduziert wäre auf absolut rationalisierte, pensenmäßig genormte und schulmäßig kontrollierte Ausbildungsgänge. Gewiß: ein heilsames bißchen davon gibt es ohnehin schon in vielen Studiengängen, und seine Bewältigung gehört selber mit zu den Bedingungen einer souverän werdenden akademischen Selbständigkeit. Aber man muß sehen, daß es eine Schwelle — schon ganz äußerlich z. B. in den zugemuteten Stundenzahlen und stofflichen Prüfungsbestandteilen eine Schwelle — gibt, jenseits derer sich das gar nicht mehr entfalten kann, was man noch sinnvoll ein Studium nennt.

Hochschuldidaktik muß wissen, daß zwar zwischen „Lernen“ und „Studieren“ kein eindeutiger Strich gezogen werden kann, daß aber „Studium“ und „Ausbildung“ doch zweierlei sind: Man studiert einen Gegenstand, z. B. ein Buch, ein Problem, eine Wissenschaft, eine Epoche. Aber man bildet *sich* aus oder *wird* ausgebildet für etwas, für eine bestimmte Funktion. Ohne alle Wortklauberei sind Wörter doch symptomatisch: Subjekt eines Studiums ist der, der studiert. Bei der Ausbildung ist er aber geradezu das Objekt: er wird ausgebildet und er läßt sich ausbilden. Geht es beim Studium um eine Sache als solche, um ihr Verständnis, ihre Erkenntnis, ihre immer differenziertere, wahrere Sicht, so geht es bei der Ausbildung primär um den Auszubildenden, um seine Funktionstüchtigkeit und Verwendbarkeit.

Natürlich ist diese Unterscheidung zunächst nur verbal, zudem überscharf und auch übertrieben. Aber erst wenn man einmal unterschieden hat, kann man das Unterschiedene in deutliche Relation zueinander bringen:

Zu mancher Ausbildung gehört auch ein Studium. Dessen Funktion ist es dann aber gerade, das Subjekt zu selbständiger Sach- und Prinzipienbeurteilung zu befähigen. Man erhofft sich eine Funktionstüchtigkeit, die eben nicht mehr im bloßen Funktionärstum aufgeht, sondern Distanz zu sich selbst gewonnen hat.

Umgekehrt gehören zu jedem Studium auch Ausbildungsfunktionen, die es erst effektiv machen, z. B. methodische und systematische Einübungen in Techniken und Verfahren des wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns, die man können, also auch trainieren muß, bevor man überhaupt dazu kommt, Sach- und Prinzipienzusammenhänge im wissenschaftlichen Sinne dann auch aus der Distanz als solche wahrzunehmen.

Aber auch wenn das so ist, und auch wenn wir alle wissen, wie wenig man dies vernachlässigen darf, so bleibt doch die Hochschule primär und vom ersten Tag an ein Ort des Studiums und nicht eine Ausbildungsstätte. Und der Pro-

fessor faßt sich m. E. zu Recht nicht als „Ausbilder“ oder gar „Bildner“ seiner Studenten auf, sondern als Anreger, Förderer und kritischer Prüfer ihrer von ihnen selbst zu leistenden Studien.

Ich wäre dankbar, wenn wir dies als einen Elementarsatz für die spätere Diskussion festhalten könnten.

II. Hochschuldidaktik als Theorie und Vollzugsbewußtsein akademischer „Bildung“:

Man ficht das Wort „Bildung“ heute gerne an, und viele möchten es wegen seiner irrationalen Töne am liebsten ganz aus der Diskussion eliminieren. Es ist leicht und macht sogar Spaß, sich in Polemik gegen die herkömmliche Bildungstheorie und Bildungsstradition zu ergehen und nach Pennälerart mit nassen Löschpapierkugeln auf gipserne Humboldtbüsten zu schießen. Aber ich glaube, damit treffen wir nicht HUMBOLDT selbst und schon gar nicht das Problem.

„Bildung“, dieses kaum übersetzbare deutsche Wort, das sich nicht nur in unserer Pädagogensprache, sondern auch in der Öffentlichkeit derart eingenistet hat, daß man es nicht mehr gut ausrotten kann (wenn man nicht vom Bildungsnotstand und der Bildungsplanung, von der Bildungsökonomie bis zum Bildungsrat tausend neue, nicht minder anfechtbare Wörter und Wortungetüme einführen wollte), — Bildung war an ihrem Ursprungspunkt im 18. Jahrhundert ähnlich wie „Aufklärung“ und „Mündigkeit“ (und mit ihnen zusammengehörend) eine Parole von ungeheurem emanzipatorischem Pathos. Durch Bildung sollte der „Bürger“ aus seiner feudalen oder absolutistischen Abhängigkeit und Unmündigkeit befreit und allererst zum ebenbürtigen „Menschen“ gemacht werden. Vergessen wir das nicht, auch wenn sich der Inhalt dieses Wortes später fast in sein Gegenteil hat verkehren und nun mit einem elitären Pathos hat verbinden können. Aber immerhin gibt es auch heute noch Stimmen, die ganz ernsthaft davon sprechen, daß „Bildung unser Schicksal“ sei, und die einen immensen Anteil der sozialen Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten, die einer wirklichen Emanzipation zur mündigen Öffentlichkeit noch im Wege stehen, jenen „Barrieren“ zuschreiben, durch die ganze Bevölkerungskreise bei uns immer noch von jeder differenzierteren Bildung getrennt sind.

Nehmen wir also bitte das Bildungsproblem auch in unseren Hochschulen nicht leicht! Ich sehe in vielen Versuchen, es zu eskamotieren, wie sie in letzter Zeit so beliebt geworden sind, letztlich verbale Taschenspielertricks. Selbstverständlich hat es Hochschuldidaktik auch mit der „Bildung“ ihrer Studenten zu tun. Nur darf man sich diese das Fachliche transzendierende Bildung freilich nicht wie der kleine Moritz als durch „Bildungsveranstaltungen“ machbar vorstellen. Mehr als anregen, mehr als provozieren, mehr als hinweisen, helfen, beraten, mehr vor allem auch als dafür zu sorgen, daß, wo wir nur können, auch unsere eigenen Lehrkörper und Mitarbeiterstäbe aus geistig wachen, emanzipierten, „gebildeten“ Menschen bestehen, — mehr können wir hier wohl kaum direkt arrangieren oder organisieren.

Das habe ich jetzt zugegebenermaßen mehr appellierend als wissenschaftlich gesagt. Vielleicht ist es dennoch nicht überflüssig. In früheren Stadien der didaktischen Diskussion hatte solch appellierendes Sprechen über das Bildungsproblem ja sogar in der Mitte vieler Erörterungen gestanden. Aus JOSEF DERBOLAVS „Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik“ lese ich einen Satz vor:

„Wissen ist nicht schon Bildung und Bildung mehr als Wissendwerden; Bildung konstituiert sich erst, sokratisch gesagt, an der Grenze des Wissens, oder in platonischer Weiterführung des Gedankens: aus den Normgehalten (Ideen), die im Wissen kategorial vorausgesetzt sind“¹¹).

Ich erinnere mich, wie die Auslegung solcher und ähnlicher, damals für den Tenor einer älteren pädagogischen Diskussion typischer Sätze dem Pädagogischen Hochschultag in Tübingen einige Nüsse zu knacken gab. Über das Verhältnis von Bildung und Wissen zu reflektieren, war zwar seit den zwanziger Jahren in Pädagogenkreisen ein beliebtes und nicht ungewöhnliches Thema; man könnte von MAX SCHELER bis zu THEODOR LITT eine ganze Reihe von Kronzeugen zitieren.

Aber was besagt solch ein Satz, der nach DERBOLAVS Worten darauf zielt, „dem Vollzugsbewußtsein des didaktischen Tuns ein kritisches Selbstbewußtsein . . . zu geben“¹²), — was besagt er, wenn wir ihn auf unser eigenes hochschuldidaktisches Vollzugs- oder Selbstbewußtsein beziehen? Oder was könnte das von DERBOLAV damals in demselben Grundlegungsversuch zur Erläuterung entwickelte „Reflexionsstufenmodell“ uns Lehrenden und Studierenden sagen, jenes Modell einer geschichteten Rangordnung von „Umgang“, „Erkenntnis“ und „Gewissen“? Alles gegenständliche Einzelwissen sollte nach diesem Modell als etwas Vorläufiges, bloß Szientifisches abgestuft bleiben von der eigentlichen „Bestimmung“ des Educandus“, welche nach DERBOLAVS Aussage nicht „einfach aus der Empirie der . . . Soziallage und Kultursituation abgelesen“ werden könne, sondern „gleichsam durch beide Bezugssysteme hindurch . . . erschaut, erweckt . . .“ werden müsse¹³).

Ich meine, bei dem Versuch, hochschuldidaktischen Honig aus diesen allgemeindidaktischen Blüten zu saugen, zeigen solche Sätze primär und ganz elementar wohl zuerst den Abstand, in den wir mittlerweile schon wieder zu dem noch nicht einmal ein Jahrzehnt zurückliegenden Diskussionsstand des Jahres 1959 (dem Jahre des „Rahmenplans“!) geraten sind. Sie weisen uns aber andererseits zugleich auf ein aktuelles und meines Wissens durchaus noch unbewältigtes Problem hin:

„Wissen ist nicht schon Bildung“ — dieser Satz, oder soll ich sagen: dieser Topos einer quasi-axiomatischen Schulmeinung, ist natürlich plausibel und leuchtet jedermann ein, sofern man nur die beiden Hauptbegriffe mit den richtigen Umfängen und Wertassoziationen versieht. Insoweit könnte man ihn wissenschaftslogisch auch als eine Leerformel bezeichnen.

Für die geschichtliche Entwicklung unserer Diskussion ist er dennoch mehr. Er bestätigt und überholt zugleich die philosophische Grundüberzeugung des Deutschen Idealismus, daß Wissenschaft, recht betrieben, durch sich selber auch bilde. Er bestätigt sie, indem er eben die „kategorialen Normgehalte“ oder die „Ideen“ als das Eigentliche des Wissens von jedem bloß szientifischen Informations- und Materialgehalt des Einzelwissens begrifflich abscheidet;

— allerdings, das sei hier kritisch in Parenthese vermerkt, ist damit noch an keinem konkreten Einzelfall wissenschaftlichen Wissens der Verlauf dieser Abgrenzung schon so eindeutig lokalisiert, daß der Lehrer einer Wissenschaft daraus für seine Lehrweise oder sein inhaltliches Angebot genaue Konsequenzen ziehen könnte. Insofern bleibt der Satz in dieser Allgemeinheit doch leer. Aber das ist wohl die spezifische Eigenart nicht dieses einzelnen Satzes oder seines Autors, sondern des Zeitstils eines appellierenden pädagogischen Redens in jenen Jahren überhaupt, der mit der existenzphilosophischen Renaissance der fünfziger Jahre zu tun hat und von THEODOR W. ADORNO nicht ohne Vergnügen an ein bißchen Gehässigkeit als „Jargon der Eigentlichkeit“ klassifiziert und deklassiert wurde. —

Der Satz „Wissen ist nicht schon Bildung“ bestätigt nicht nur, sondern überholt auch zugleich die idealistisch-neuhumanistische Position, indem er darauf aufmerksam macht, daß neuere Wissenschaft eben heute nicht mehr per se dazu kommt, — in HUMBOLDTS Sprache gesagt — „alles aus einem ursprünglichen Prinzip abzuleiten“, alles mit Bezug auf die „Ideen“ zu sehen und „Wissenschaft als solche zu suchen“⁽¹⁴⁾. Der alte Gegensatz, den die preußischen Universitätsreformer von 1810, den also vor allem HUMBOLDT und SCHLEIERMACHER durch Abhebung der „höheren wissenschaftlichen Anstalten“ von den bloßen Spezialschulen und ihren „Handwerkertalenten“ überwinden wollten, der Gegensatz zwischen „Einheit der Erkenntnis“ und bloß „äußerem Geschäft“, zwischen „Philosophie“ und „Brotstudium“, taucht vielmehr nun im modernen Hochschulbetrieb inmitten der Wissenschaften selber wieder auf: Wo die neueren Erfahrungswissenschaften als Einzeldisziplinen ein Verfügungswissen nach dem Typ von Wenn-Dann-Sätzen bereitstellen, da müssen nun jene anderen „Normgehalte“, die DERBOLAV am Szientismus vermißt, offenbar zusätzlich zur puren Wissenschaft für Bildung und Gewissensbestimmung des Educandus anderswo hergeholt werden. Aber woher?

Und hier steckt ja nun wirklich ein Problem, das bis ins Mark unserer Hochschulstruktur und ihrer Aufgabenbestimmung hineinreicht und natürlich auch seine didaktischen Konsequenzen hat: Es ist das Problem der Unterscheidung zwischen Fachausbildung und menschlicher Gesamtbildung, zwischen wissenschaftlicher Lehre und sogenanntem „außerwissenschaftlichem Erziehungsauftrag“ der Hochschulen. Nachdem das Vertrauen in eine Art prästablierter Harmonie zwischen Fachwissen und Bildung einmal zerfallen war, mußte es beinahe notwendig zu dieser Unterscheidung kommen:

Was können, was müssen wir tun, um uns selbst wie unsere Hörer vor der „Fachidiotie“ zu bewahren? Was können, was müssen wir tun, um jenen minimalen Normhorizont offen zu halten, der als solcher zwar nicht durch Wissen-

schaft produziert werden kann, den aber jede Gesellschaft und jedes Gemeinwesen braucht, um human und gesittet leben und überleben zu können?

Man hat in den fünfziger Jahren in unserem Hochschulwesen, soweit ich sehe, zwei Wege einzuschlagen versucht, um auf dieses fatale Problem eine Antwort zu finden: Das „studium generale“ und die „Kollegienhäuser“. Beide Wege haben sich zwar für Einzelfälle und kleine Gruppen als gangbar erwiesen, nicht aber zur Lösung des Problems in seiner ganzen Breite und Schwere:

Das „studium generale“ in seiner naiveren, dabei freilich manchmal höchst betriebsamen Form, hoffte durch Addition vieler Fachaspekte zueinander — etwa in Ringvorlesungen — schließlich doch noch zu einer Integration der hoffnungslos getrennten Aspekte zu kommen (wenn vielleicht auch nur im Bewußtsein der wenigen wirklich durch alle Aspekte Ausharrenden). Dieses ringförmige Addieren von Einzelaspekten hat ja auch im gymnasialpädagogischen Bereich seine Rolle gespielt; denken Sie nur an den berühmt-berüchtigten Satz aus einer Denkschrift der Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule von 1958: „Das allgemeine Bildungsziel läßt sich aus der Summe der fachlichen Bildungsbereiche umschreiben“¹⁵). Aber welche mathematischen Analogien man auch heranzuziehen beliebte, ob Summe, ob Integral, — das Generelle wurde entweder günstigenfalls vom Einzelfach selbst her erreicht oder es blieb einem Integrationsdilettantismus ausgeliefert, über den die Fachwissenschaftler, soweit betroffen, meist nur leise zu lächeln vermochten.

Die Kollegienhäuser und ihre „lebensgemeinschaftlich“ geprägten (oder geprägt sein wollenden) Wohngemeinschaften oder die Pläne für in sich geschlossene, von den Zerstreuungen der Stadtlebens isolierte Campus-Universitäten, wollten sich dem „außerwissenschaftlichen Erziehungsauftrag“ des Studiums ebenfalls teils additiv, teils integrativ annähern, wobei sie dem gemeinsamen Leben, dem Gespräch in der Muße und der informellen Gruppenbildung nach guter Jugendbewegungsart jene Bildungswirkungen zuschrieben, die in den meisten Fachstudien abhanden gekommen sind.

Aber auch die Ablehnung, die vielfach rigorose und emotionelle Ablehnung aller solcher gemeinschaftsideologischen Pläne und Versuche durch weite Kreise der jüngeren Studiengeneration, auch durch Sprecher der offiziellen Studentenvertretungen, unter anderem durch den VDS, basiert selber noch, wenn JÜRGEN HABERMAS mit seinem Aufsatz „Vom sozialen Wandel akademischer Bildung“ 1963 recht hatte, auf einer gedanklichen Trennung zwischen wissenschaftlicher Arbeit und allgemein akademischer Erziehung; nur daß man nun eine den Jugendbewegungsidealen entgegengesetzte Konsequenz aus der Trennung zieht, indem man der Hochschule als Institution wie als Personenverband jede Kompetenz für Erziehungs- und Bildungsaufträge abspricht¹⁶).

Doch mit solcher Abspaltung und Trennung von „Aufträgen“, von denen man nie recht sagen kann, wer sie eigentlich vergibt, ist das Problem nicht zu lösen. Wenn es — noch einmal in den Vokabeln des DERBOLAVSchen „Reflexionsstufenmodells“ ausgedrückt — über „Umgang“ und „Wissen“ hinaus um unserer

Gesellschaft und unserer humanen Existenz willen auch notwendig auf Bildung des „Gewissens“ ankommt, dann wird sich Hochschuldidaktik nicht gut um das Gewissens-Problem herumdrücken können. Das Offenhalten des Normhorizonts bleibt Desiderat und kann gerade von den Wissenden nicht gut einfach dem Zufall oder der Willkür modischer Gruppierungen und persönlicher Improvisationen überlassen werden. JÜRGEN HABERMAS hat das in dem bereits zitierten Aufsatz mit anderen Worten folgendermaßen ausgedrückt, und ich stimme ihm zu:

„Der Forschung entspricht heute eine doppelte Funktion der Lehre: zunächst die Vermittlung des formalen und des empirischen Wissens in den Berufstechniken und im Forschungsprozeß selbst; dann aber auch jene Rückübersetzung von wissenschaftlichen Resultaten in den Horizont der Lebenswelt, die es erst erlauben würde, den Informationsgehalt technischer Empfehlungen in Diskussionen über das im allgemeinen Interesse praktisch Notwendige einzubringen. Wir können das heute nicht mehr den zufälligen Dezsionen einzelner oder dem sogenannten Pluralismus von Glaubensmächten allein überlassen. Es geht darum, einen praktisch folgenreichen Wissensstand nicht nur in die Verfügungsgewalt technisch hantierender Menschen zu geben, sondern auch in den Sprachschatz der kommunizierenden Gesellschaft zurückzuholen... wenn Wissenschaft aus der Tugend ihrer positivistischen Strenge die Not macht, praktische Fragen der Beliebigkeit unkontrollierter Werturteile zu überlassen — dann kann Aufklärung einer politisch mündig gesprochenen Öffentlichkeit nicht mehr erwartet werden“⁽¹⁷⁾.

Damit ist das Problem präzise benannt, aber freilich noch nicht gelöst. Wir können im Rückblick lediglich sagen, welche Lösungswege nicht mehr oder nur als kühne Pfade für Einzelgänger noch offenstehen. Wissenschaft, also auch wissenschaftliche Lehre und wissenschaftliches Studium dürfen aus gesellschaftlichem und menschlichem Interesse nicht bei einem selbstgenügsamen Szientismus stehen bleiben, der die praktischen Entscheidungen dem Belieben unkontrollierter Werturteile überläßt. Aber auch die Umkehrung und Gegenprobe enthält erschreckende Perspektiven: Wissenschaft, obwohl ohnmächtig, praktische Werturteile eindeutig und beweisbar zu fällen, schwingt sich zur Instanz auf, praktische Werturteile zu normieren und zu kontrollieren. Da hätten wir denn vom Zauberpriester bis zum großen Diktator alle Schreckgespenster in Reinkultur vor uns, die Wissenschaftsaberglaube zu seinen Göttern aufbauen kann. Und selbst so heilige und hohe Worte wie „Aufklärung“, „Gewissen“, „Idee“ oder „menschliche Bestimmung“, die „erschaut und erweckt“ werden muß, schützen uns nicht vor der Willkür handfesten autoritären Mißbrauchs.

Dieses Dilemma, diese Schwierigkeit ist wohlgemerkt keine bloße Frage der Umsetzung von Wissensbeständen in Lernprozesse, sondern eine Frage der Wissensstruktur selbst. Insofern enthält jede Wissenschaft schon in sich selbst schon im Selbstverständnis ihrer Experten die mögliche und notwendige Frage nach ihrem Warum, ihrem Ort, ihrer humanen Funktion und damit zugleich auch nach ihren Grenzen, die Frage nach dem Verhältnis von Wissen und Bildung. Aber keine „Bildungsphilosophie“, keine allgemeine Didaktik, auch keine allgemeine Hochschuldidaktik kann diese Fragen pauschal beantworten.

Im Fachstudium selbst könnte und sollte man wohl überall, wo es möglich ist, in jeder Disziplin, als Professor wie als Student, an diesen Fragerand vordringen, an dem sich hinter und in allem Wissen unvermittelt jene Abgründe des Gewissensproblems auftun.

Ich ertappe mich, wie ich jetzt unversehens schon wieder appellierend zu reden beginne. Das liegt wohl an der Sache, die als solche nur schwer im wissenschaftlichen Sinne verifizierbar oder falsifizierbar ist. Wenn sich Hochschuldidaktik als akademische „Bildungslehre“ nur in solchen Apellen erginge, dann sagte sie zwar sicher nichts Ungutes, vermutlich nicht einmal etwas Falsches, aber sie bliebe doch weithin unfruchtbar. Verlassen wir daher diesen Ansatz — im vollen Bewußtsein, daß sein Problem unerledigt ist, — und wenden wir uns den weiteren Lesearten unseres Didaktikbegriffs zu: Zunächst der Hochschuldidaktik verstanden als akademische „Unterrichtslehre“ und dann zum Schluß der Hochschuldidaktik als Theorie und Vollzugsbewußtsein des inhaltlichen Aufbaus unserer Studien- und Lehrangebote.

Auf diesen beiden Feldern hat sich, wenn ich recht sehe, in den letzten Jahren am meisten getan, freilich nur in Ansätzen, in noch relativ kleinen Gruppen und Arbeitskreisen, in Anregungen und Initiativen von studentischer Seite, von Assistenten wie von einzelnen Professoren, aber noch weitgehend unkoordiniert und kaum schon im hochschulinternen, geschweige denn im öffentlichen Bewußtsein verbreitet.

III. Hochschuldidaktik als Theorie und Vollzugsbewußtsein der akademischen Lehr- und Lernformen:

Um 1965/66, in jenen Jahren, als die öffentliche Kritik an den bis dahin vor Kritik nahezu tabuierten Universitäten begann, hatte die Westdeutsche Rektorenkonferenz an einer Reihe von Universitäten und Technischen Hochschulen sogenannte „Hearings“ über begonnene oder geplante Reformmaßnahmen veranstaltet: Rektoren und Dekane, nach einem bestimmten Schlüssel ausgewählte Ordinarien und Nichtordinarien, Dozenten, Räte, Assistenten, Hilfskräfte und Studenten, dazu Verwaltungsbeamte und Sprecher von örtlichen Verbänden wurden damals nach einem Fragebogenschema zu Antworten und Darstellungen über das animiert, was bei ihnen an Reformen geschieht; auch zu wechselseitiger Kritik und zu Äußerungen darüber, wie es besser sein könnte und sollte. Es zeigte sich, daß eine Menge auch hochschuldidaktischer Ansätze verschiedenster Art zu verzeichnen waren, daß aber die vielerlei Einzelinitiativen bis dahin jedenfalls meist isoliert geblieben waren und kaum voneinander wußten. Einer meiner Mitarbeiter, der den Auftrag hatte, das Material auszuwerten, um möglicherweise die Bausteine zu liefern für eine Denkschrift nach dem Motto, die Universitäten seien doch besser als ihr Ruf, — dieser Mitarbeiter verzweifelte schier angesichts der Punktualität und Zufälligkeit und der hoffnungslosen Isoliertheit vieler in sich durchaus produktiver, aber eben völlig ungeordneter und theorieloser Ansätze.

Professoren sind ja nun einmal Individualisten. Die Struktur ihrer Institution legt es ihnen nahe, und vielleicht zwingt sie sie sogar dazu.

Aber einiges ist dennoch geschehen, und die Zusammenarbeit wächst: Im Sommer 1967 hat sich ein „Arbeitskreis für Hochschuldidaktik“ konstituiert, der auf Anregung des Hochschulverbandes zusammenfand und unter dem derzeitigen Vorsitz des Hamburger Hochschulrechtlers WERNER THIEME in mehreren Ausschüssen und auf Tagungen den Formen des akademischen Unterrichts sein Augenmerk widmet¹⁸⁾.

Ablauf und Effektivität der Lernprozesse bei traditionellen wie bei experimentellen neuen Lehrformen standen bei diesem Kreis offenbar bisher im Mittelpunkt des Interesses. Die Grundformen der Vorlesung, über die HANS WENKE auf der Gründungsversammlung des Arbeitskreises am 7. Juli 1967 in Heidelberg referierte¹⁹⁾, des Unterrichts in Groß-Seminaren und in kleinen Gruppen, die besonderen Probleme dieser Lehrformen je nach den Bedürfnissen der Fakultäten und Fächer, audio-visuelle und andere technische Hilfsmittel, Lernprogramme, — das scheinen die vielversprechenden Hauptthemen dieses Arbeitskreises zu sein, dessen Mitglieder sich über alle Länder der Bundesrepublik und quer durch die Fakultäten und Hochschultypen verteilen und vielleicht auf Dauer, wir wollen es hoffen, jene Koordination der verstreuten Ansätze doch noch zustande bringen, die man angesichts der Hearings der Westdeutschen Rektorenkonferenz noch so empfindlich vermissen mußte.

Wenn man auf diese wichtigen Bemühungen sieht, dann ist eines jedoch deutlich: Der Akzent nicht nur dieses Arbeitskreises, sondern auch vieler sonstiger hochschuldidaktischer Ansätze ähnlicher Art, liegt eindeutig auf einer Analyse und Verbesserung der akademischen Unterrichtsformen, also nach herkömmlicher pädagogischer Fachsprache auf dem *methodischen Problem* der optimalen Vermittlung von Wissensbeständen und Wissenschaftsverfahren.

Die im engeren oder engsten Sinne „didaktischen Voraussetzungen der Methode“, wie sie etwa im schulpädagogischen Bereich von ERICH WENIGER dadurch herausgearbeitet wurden, daß er die *inhaltlichen* Vorentscheidungen und die Rivalität der Ideen, Gruppen und Mächte zum Gegenstand seiner Analyse machte, die hinter dem „Lehrgefüge“, es hervorbringend, sichtbar werden, sind hier offenbar erst in allerletzter Zeit bewußt geworden. Ursprünglich nimmt dieser Ansatz gleichsam noch naiv „Didaktik“ und „Methodik“ für ein und dasselbe. Gerade kürzlich hat der Berliner Hochschultag über Hochschuldidaktik vor knapp vierzehn Tagen, wo eine Reihe von Mitgliedern des genannten Arbeitskreises mitwirkte, die Schwächen, die es hier noch zu überwinden gilt, sehr deutlich gemacht: Mit methodischer und technischer Perfektion läßt sich unter Umständen zugleich eine Kritik- und Ahnungslosigkeit in Sachen der Zieldiskussion kombinieren, die einfach sagenhaft ist! Daß es bei jedem Lehrgefüge um Setzungen geht, die gewagt, also auch diskutiert, kritisiert, überholt werden können und müssen, ist vielerorts noch gar nicht recht in den Blick gekommen. Man scheint gewöhnt zu sein, sich — was die Zielfragen angeht — auf Obrigkeiten zu ver-

lassen, — und sei es auch nur die Obrigkeit eines Fakultätengremiums oder einer unbefragt übernommenen Tradition —, ohne noch wahrzunehmen, wie sehr sich auch die raffinierteste Lehrkunst noch in den Dienst fragwürdiger Mächte und Interessen spannen läßt.

IV. Hochschuldidaktik als Lehre und Vollzugsbewußtsein vom inhaltlichen Aufbau und Zusammenhang wissenschaftlicher Studien im Hinblick auf deren Ziele:

Als Vollzug wie als Vollzugsbewußtsein des reformbedürftigen inhaltlichen Aufbaus unserer Studiengänge und Lehrangebote hat sich Hochschuldidaktik relativ unabhängig von den bisherigen Diskussionen an anderen Stellen unseres Hochschulwesens in aller Stille bemerkbar gemacht, freilich zum Teil auch wieder nur ansatzweise und wiederum ohne eigentliche Theorie. Ich verzichte darauf, hier alles zu berichten, was mir bekannt geworden ist. Ich verzichte zum Beispiel auf ein Referat über die verdienstvollen Ansätze, Entwürfe und Denkschriften, die zu diesem Thema aus der Studentenschaft, besonders aus dem VDS, gekommen sind. Unserer Tagung liegt eine Bibliographie vor, aus der man auch ersehen kann, daß gerade diese studentischen Beiträge zu den frühesten und sicher auch entschiedensten Beiträgen auf diesem Gebiet gehören. Vertreter der Studentenschaft sind anwesend und können vielleicht später selber in der Diskussion oder in Podiumsbeiträgen darüber kompetenter berichten, als es mir möglich ist. Gleiches gilt für die Bundes-Assistenten-Konferenz (BAK). Ich nenne vielmehr nur drei Beispiele, die mir unmittelbar aus der professoralen Diskussions- und Arbeitserfahrung zugänglich sind:

1. Die „Kommission für Prüfungs- und Studienordnungen“, die von den Kultusministern und der Westdeutschen Rektorenkonferenz gemeinsam eingesetzt wurde, um in einer nun schon mehr als zehnjährigen Arbeit die Rahmenordnungen für einheitliche Diplomprüfungsordnungen und die dazugehörigen Studiengänge quer durch die Länder und quer durch alle Fächer und Fakultäten von der Theologie bis zur Mineralogie und vom Bergbau- und Hüttenwesen bis zur Pädagogik zu erarbeiten. Der größere Teil der Rahmenordnungen (ich glaube, es sind jetzt etwa 17 oder 20 Fächer) ist bereits verabschiedet. Einige Fächer sind gerade mitten in heißumkämpften Beratungen, an denen übrigens auch die studentische Seite verfahrensmäßig durch Beschluß der Kultusministerkonferenz beteiligt ist. Die Rahmenordnung für das Diplom der Erziehungswissenschaft wurde gerade vor wenigen Tagen im Fachausschuß verabschiedet und wird wohl nun bald auch die letzten staatlichen Hürden passieren;
2. die ebenfalls von Kultusminister- und Rektorenkonferenz gemeinsam eingesetzte „Kommission für die wissenschaftliche Staatsprüfung des gymnasialen Lehramtes“, die erst in diesem Jahr mit etwa 18 Fachausschüssen nun daran geht, das Durcheinander und die Stofffülle der Staatsexamina von der Seite der Studien- und Prüfungsordnungen her zu vereinheitlichen und im Hinblick auf ihre Relevanz und Effektivität für den erstrebten Beruf und seine wissenschaftlichen Bedürfnisse zu durchforsten und neu zu ordnen; und
3. die Entschliebung der „Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft“ zum Aufbau eines sogenannten „Kernstudiums der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge“, das für alle pädagogischen Studiengänge, an welcher Art von Hochschule, Fakultät, Abteilung, Fachbereich oder Institut sie

sich auch immer vollziehen mögen, ein gemeinsames Minimum zu präzisieren und im Konsens gegenseitiger Abstimmung gleichsam kanonisch zu machen sucht; es geht um einen „Kern“ an Problembereichen, Methoden und Gesichtspunkten, ohne dessen minimale Vollständigkeit innerhalb der erziehungswissenschaftlichen Fachstudien selbst sonst Einseitigkeiten, methodologische und weltanschauliche Schul- und Sektenbildungen allzuleicht die Oberhand hätten²⁰⁾.

Ohne daß ich die Prüfungs- und Studienordnungen der genannten Kommissionen, die zum Teil auf eine in der Stille sich vollziehende, Jahre in Anspruch nehmende praktisch-didaktische Arbeit zurück- und vorausblicken, und ohne daß ich die Ihnen ja weithin bekannte Resolution zum erziehungswissenschaftlichen „Kernstudium“, die zwei Jahre lang von einer Kommission ausgearbeitet wurde, hier im einzelnen ausbreiten und analysieren kann, möchte ich doch hinweisen auf den grundsätzlich hochschuldidaktischen Charakter dieser Arbeit: hochschuldidaktisch in der vierten Variation unseres Begriffs verstanden als auf Straffung und Konzentration des inhaltlichen Aufbaus der Lehrangebote, Studiengänge und Prüfungsforderungen bezogen. In den Verfahrensordnungen der beiden erwähnten Kommissionen ist als Aufgabe, die jedem Fachausschuß mit auf den Weg gegeben wurde, formuliert, es seien Rahmenordnungen zu erstellen nach folgenden Grundsätzen:

Vereinheitlichung des formellen Verfahrens,
Straffung der materiellen Anforderungen im Hinblick auf das Studienziel,
Sicherung eines fundierten Grundlagenwissens,
Rationalisierung der Studiengänge,
Konzentrierung der Prüfungsstoffe,
Sicherung der Freizügigkeit der Studenten und
Anerkennung auswärtiger Studien- und Prüfungsleistungen.

Vier von diesen sieben Grundsätzen sind ausgesprochen didaktischer Natur. Sie implizieren freilich als solche noch keine didaktische Theorie und haben zunächst nur Aufforderungs- und Appellcharakter. Für die Gymnasiallehrerprüfungsordnungen heißt es aber immerhin zusätzlich noch ausdrücklich, die Möglichkeit, diese Grundsätze auch durchzuführen, sei an Modellen für Studienpläne zu prüfen. Das richtet sich eindeutig nicht etwa an die Studenten, die seit so mancher jüngeren Wissenschaftsrats-Empfehlung nach dem Motto „studiert schneller, Genossen!“ ohnehin bereits vielseitig malträtirt sind, sondern an die Fakultäten und Fachbereiche selbst, ihr Lehrangebot so aufzubauen, daß konzentrierte, zielklare und im Hinblick auf ihren Studienzweck gestraffte, zügige Studien innerhalb sinnvoller Zeiten auch wirklich möglich und zumutbar werden.

Nicht weniger deutlich hat sich die Entschließung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Aufbau eines „Kernstudiums“ in erster Linie als an die Hochschullehrer unseres Fachbereichs selbst und an unsere Mitarbeiter adressiert aufgefaßt, weil es auch hier um praktische Verwirklichung didaktischer Aufgaben geht, um „Hochschuldidaktik im Vollzuge“.

Man kann vielleicht nicht behaupten, daß auch das theoretische Vollzugsbewußtsein bei diesen hochschuldidaktischen Reformbemühungen überall in gleicher Weise schon hinlänglich wissenschaftlich geklärt und gesichert sei. Kom-

missionen können ja schlecht wissenschaftliche Forschungen treiben. Sie müssen sich im allgemeinen auf den Sachverstand, den ihre Mitglieder schon mitbringen, oder auf Expertenbefragungen verlassen. Und eine Hochschuldidaktik als eigenes Fach mit hauptamtlichen Lehrstühlen, als eine Disziplin, die etwa von angehenden Professoren als Pflichtfach zu studieren wäre, gibt es ja bisher — wie mancher meint: leider; wie ich sagen möchte: gottseidank — noch nicht. Die von außen gesehen zunächst sicher naheliegende organisatorische Lösung: etwas ist schwierig, also laßt uns dafür neue Ordinariate einrichten, — verführt zu Scheinbeschwichtigungen der Schwierigkeit, unter Umständen sogar zu dirigistischen und autoritären: Eigene Lehrstühle für solch eine gigantische und notwendig dilettantische Superwissenschaft können uns alle von der Kooperation und der Selbstprüfung, die uns in jedem Fach auferlegt ist, nicht entlasten, — ganz abgesehen davon, daß man sich ja dann auch sogleich fragen müßte, woher denn diese neuen Experten, die solche Lehrstühle für Hochschuldidaktik ausfüllen könnten, derzeit eigentlich genommen werden sollen. Als realistischer und aussichtsreicher sehe ich den bereits hier und da begonnenen umgekehrten Weg an, der letztlich zum gleichen Ziele führt:

Zwischen den bereits vorhandenen Lehrstühlen und Instituten erziehungs- wie sachwissenschaftlicher Art werden fächer- und fakultätsübergreifende Arbeitsgemeinschaften, Zentralinstitute oder andere Kooperationsformen gebildet und mit Nachdruck weiterentwickelt. WILHELM FLITNER hatte schon Anfang der fünfziger Jahre die Gründung eines eigenen Max-Planck-Institutes für Didaktik vorgeschlagen. Auch solch ein Spezialinstitut oder eine entsprechende Spezialabteilung an anderen, bereits bestehenden Instituten wäre ein Schritt nach vorn, sofern man sich dabei von methodologischen Einseitigkeiten freihält. Die verschiedenartigen Zugänge zum didaktischen Problem müssen gerade in ihrer Verschiedenartigkeit zur Sprache, zum Bewußtsein und zum Ausgleich kommen. Die Aufgabe einer zu koordinierenden Spezialforschung bleibt vordringlich. Was daran durch empirische, strukturanalytische oder hermeneutische Untersuchungen geklärt werden muß, läßt sich entweder von erziehungswissenschaftlicher, auch psychologischer und bildungssoziologischer Seite vorantreiben oder von den Lehrerfahrungen der einzelnen Fächer selber her. Es bleibt aber eine im Gesamtzusammenhang nicht an Spezialisten delegierbare, sondern uns allen auf die Seele gelegte Gemeinschaftsaufgabe. Diese freilich müssen wir nun wirklich angehen; und gerade hier wäre auch der Hochschullehrernachwuchs (praktisch also vor allem die Assistenten) aller Fachrichtungen zu interessieren und möglichst intensiv zu beteiligen.

Hoffen wir, daß der Verlauf dieses 7. Pädagogischen Hochschultages der Klärung unseres eigenen didaktischen Vollzugsbewußtseins nicht nur durch Austausch von Erfahrungen und Fragen weiterhilft, sondern darüber hinaus wenigstens auch noch zu Bruchstücken einer hochschuldidaktischen Theorie führt.

Anmerkungen

- 1 In: 2. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 1960, 17—45.
- 2 In: 3. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 1963, 19—62.
- 3 KARL ERNST NIPKOW: Allgemeindidaktische Theorien der Gegenwart, Gegenstandsfeld und Theoriebegriff; in: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jg., Heft 4, 1968, 335 bis 365 (mit ausführlichen Literaturhinweisen).
- 4 Vgl. ERICH WENIGER: Didaktik als Bildungslehre, Teil I: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, 8. Aufl., Weinheim 1965 (ursprüngliche Fassung 1930; in Nohl/Pallat: Handbuch der Pädagogik, Band 3); Teil II: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule, Weinheim 1960.
- 5 Außer Anmerkung 2 siehe auch WOLFGANG KLAFFKI: Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung, (Göttinger Dissertation 1957) 4. Aufl. Weinheim 1964. WOLFGANG KLAFFKI: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Weinheim 1963.
- 6 THEODOR WILHELM: Die erziehungswissenschaftliche Diskussion über die Aufgaben der Didaktik; in: Der Gymnasial-Unterricht, III-6, Stuttgart 1966.
THEODOR WILHELM: Theorie der Schule, Stuttgart 1967, 245 ff.
- 7 SAUL B. ROBINSOHN: Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied 1967.
- 8 ARNOLD GEHLEN: Über kulturelle Kristallisation, Bremen 1961, 7 f.
- 9 Vgl. WOLFGANG KLAFFKI und OSKAR HAMMELSBECK auf dem 5. Pädagogischen Hochschultag in Trier; in: 3. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 1963, 27 und 170.
- 10 WILHELM VON HUMBOLDT: Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1810); in: Ges. Schr., Ak.Ausgabe, Band X, Berlin 1903, 250 ff.
- 11 2. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik, 1960, 18.
- 12 ib., 19.
- 13 ib., 26.
- 14 Siehe Anm. 10.
- 15 Arbeitsgemeinschaft Deutsche Höhere Schule: Bildungsauftrag und Bildungspläne der Gymnasien, Denkschrift, Berlin/Göttingen/Heidelberg 1958.
- 16 JÜRGEN HABERMAS: Vom sozialen Wandel akademischer Bildung; in: Merkur 17, Köln/Berlin 1963; Wiederabdruck in: HANS-GEORG HERRLITZ (Hg): Hochschulreife in Deutschland, Paedagogica, Band 1, Göttingen 1968, 116—129.
- 17 Zitat nach HERRLITZ, ib., 129.
- 18 Vgl. den Bericht von WOLFGANG SCHEIBE in: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jg., Heft 4, 1968, 391—393.
- 19 HANS WENKE: Die Vorlesung in Vergangenheit und Gegenwart des akademischen Unterrichts; in: Hochschulunterricht im Wandel, Schriften des Hochschulverbandes, Heft 20, Göttingen 1967, 11—36.
- 20 Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Kernstudium der Erziehungswissenschaft für die pädagogischen Ausbildungsgänge, Entschließung der Mitgliederversammlung vom 9. April 1968 in Göttingen, verabschiedet durch den Vorstand am 15. Juni 1968; Erstveröffentlichung; in: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Jg., Heft 4, 1968, 386—390. Selbständige Veröffentlichung als Broschüre mit Entstehungsgeschichte und Gutachten, die der Redaktion zugrunde lagen, im Verlag J. Beltz, Weinheim 1968.